

UDK 37.014.5

Prihvaćen 27. listopada 2010.

# Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive

Vlatko Previšić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Svako promišljanje o školi najčešće se zaustavlja samo na njezinu prosvjetnom i pedagoškom obzoru. Pritom joj se i javna uloga obično sužava i svodi samo na ono što se doslovno događa pod njezinim krovom, ne mareći za širu kulturnu ulogu koja joj prirodno pripada. Budući da se društvena zadaća škole rado politizira, a prosvjetna odveć pedagogizira, razvidno je zapravo da ju i jedni i drugi shvaćaju kao mjesto učenja, drila i pragmatičkog formiranja „upotrebljiva građanina”. Zato se trebamo zapitati: kakva je današnja škola; priprema li ona uopće djecu i mlade za izazove svakodnevne i život u 21. stoljeću? Školu se, naime, oduvijek lako zatvara(lo) u njezine obzide odvojene od vanjskog – socijalnog i kulturnog – svijeta. Vrijeme postmoderne je vratilo i usmjerilo sliku škole na neke iskone njezina značenja u smislu grčke riječi „shole” i(li) latinskoj „schola”, što bi značilo spoj slobodnog vremena i obrazovanja; igre i rada; duhovnog i tjelesnog razvoja; prirodnog i institucionalnog učenja; spontanog i kreativnog izražavanja; individualnog i socijalnog ponašanja; građanske i javne odgovornosti; tehnološke pismenosti i medijske komunikacije što je sve zajedno „vraćanje prirodi” i (samo)dokidanju njezine tradicionalne uloge. Ali u nas vrijeme posttranzicijske „dopuštenosti i oproštenosti”, svega i svačega, nužno ipak traži demokratsku uređenost i višestruku odgovornost škole.

Sve to, međutim, ne ide ni lako, niti tako brzo. Kao što su odgoj i obrazovanje složen i težak proces čovjekova formiranja i odrastanja, tako i školske promjene trebaju biti postupne (ne i prespore); apsolutno uravnotežene da ne bi bespotrebno izazvale „reformne šokove”. Kolikogod školu svakako treba mijenjati i osuvremenjivati u skladu sa svijetom sutrašnjice, ove promjene trebaju biti promišljene; koliko nužne i radikalne, toliko prirodne i evolutivne. Treba ići manjim, stalnim i postupnim koracima nadogradnje umjesto pedagoških revolucija; rješavajući se pritom tradicionalnih školskih mitova i strahova njezine ozbiljnosti, ali jednako tako ne bi valjalo upasti u zamku efemernih i prolaznih vrijednosti. Pedagoško-socijalno i humanističko-kulturno biće škole, što čini njezinu unutarnju kurikulumsku strukturu i funkcionalnu statutu, svakako trebaju u središte svoje svrhe staviti filozofski pojam čovjeka. Učenik i učitelj, kao partneri i prijatelji odgojnog i nastavnog procesa, trebaju raditi na trajnim i djelatnim znanjima, sposobnostima i potrebama stvarnoga svijeta.

Metodologijom teorijske analize, primijenjene u ovome članku, želi se ukazati na mijene koje školu očekuju u pedagoškom, socijalnom i kulturnom biću njezina djelovanja u vremenu kada bi ona trebala pripremiti učenike „za bliske godine” demokratskog građanstva i otvorenog svijeta punog izazova, polazeći od temeljnih i razlikovnih kurikulumskih perspektiva.

**Ključne riječi:** škola, kultura, socijalna komunikacija, ozračje, odgoj, obrazovanje, učenik, nastavnik, kurikulum.

Svima već zvuči kao banalna fraza i patetična reminiscencija sjećanje na školu kao na „lijepo đačko doba”. Iz te su perspektive uspomene čak i bolje negoli je to stvarno mnogima bilo tijekom toga životnog razdoblja. Ali kada ubrzo bivši učenici postanu roditelji i doslovno pođu sa svojim djecom ponovno u školu, pogledi na nju se dramatično mijenjaju radikalnim kritikama i primjedbama na sve što se u njoj i oko nje događa. Najčešće se te zamjerke odnose na preopširnost i pretrpanost nastavnih planova i programa; prevelik broj obveznih udžbenika i drugih pisanih nastavnih materijala; vrednovanje i ocjenjivanje učeničkih postignuća; odnose koji vladaju među različitim sudionicima školskoga života i rada (učenika i učitelja, učenika međusobno, kolegijalnost nastavnika, suradnju obitelji i škole, lokalne sredine i škole, politike, medija), te svakako na jedno opće stanje duha prema školi, malne kao nuždi i prisili, a ne slobodi i radosti.

Na tragu postmodernih upitnosti i dopuštenosti „svega i svačega”, neki idu čak do krajnosti pa pitaju: Trebaju li nam uopće odgoj i škola? Pritom se naslanjaju i na neke alternativne pedagoške pokušaje, koji su ponovno u modi, a oni nude i zanimljive modele i pokušaje kreativnog i slobodnog učenja, školovanja i poučavanja na neki drugi način, ali i neprovjerene eksperimente in vivo. U znanstvenom, pak, smislu kritičke teorije i nove obrazovne tehnologije otvaraju neslućene mogućnosti koje odgojno-obrazovnu praksu usmjeravaju izvan tradicionalnih okvira i činitelja prema modernom e-obrazovanju i kućnom školovanju (homeschooling), pa, k tome, i fleksibilniji i otvoreniji kurikulumski pristup planiranju, organizaciji, provođenju i vrednovanju pedagoških učinaka odgoja i obrazovanja. Mnogo izazova suvremenoj pedagogiji!

Pomiješanost tih i takvih emocija te naglih promjena tolika je da katkad zasigurno sputava trud, želju pa i mogućnosti samih školskih djelatnika da maksimalno pridonesu tome kako bi đačko doba doista bilo vrijeme učenja, igre, prijateljstava, druženja, stjecanja samopouzdanja, otkrivanja, uživanja te individualnog i socijalnog samopotvrđivanja učenika. Postizanju takva pedagoškog i odgojnog ideala na putu stoje mnoge teškoće. Stoga se moramo zapitati: Kako i što obrazovati i poučavati? Kakav odgoj stvarno želimo? Kakvu to (novu) djecu i mlade u ško-

li imamo? Jesu li učitelji i roditelji, po svojim zahtjevima, prijatelji učenika? Je li uopće radno ozračje, kulturno i socijalno biće škole kao cjeline, povoljan ambijent za prirodni razvoj? Pa i to: tko je spreman i primjeren ovim pedagoškim izazovima?!

## Odgoj i zbunjenost

Nije lako odgajati. Odgoj kao humanistička vizija čovjeka i čovječnosti svakodnevno se mora opirati „tiraniji tekuće sadašnjosti” i želi odraslih da djecu i mlade učine „na svoju sliku”. Otpor je pritom obostran pa nije čudno što sukobi koji se pritom javljaju izazivaju i takva pitanja kao: Zbog čega odgoj – mora li se čovjek uopće odgajati?! Treba li nam doista škola – na tragu kritičkih teorija Rousseaua, Deweya, Freirea, do Illicheva glasovita usklika: Dolje škole! – pitanje je koje se danas rado i olako postavlja. Takve dileme, zapravo pedagoške *laissez faire* preporuke, ako bismo ih u cijelosti prihvatili, uništile bi svaki smisao čovjekova postojanja i njegova antropološkog razvoja. Očekivanja, na drugoj strani, da se odgoj, kao proces formiranja čovjekove osobnosti i socijalnosti, kruto uklopi u društvene norme ponašanja, nerijetko se svodi na različite sadržaje i oblike represije, indoktrinacije i manipulacije. To čak neki (ili većina) roditelji i očekuju od škole i nastavnika. Ima primjera nekih zemalja čiji sustav školovanja ne dopušta upletanje škole u odgoj i socijalizaciju djece, već školi namjenjuju samo obrazovanje, a pritom se pozivaju na moderna demokratska građanska prava, zaboravljajući da postoje i građanske odgovornosti i dužnosti. Takva zbunjivanja samo otežavaju rad odgajatelja i učitelja, a školu izlažu funkcionalnim nedoumicama: što i kako raditi u vremenu silnih i naglih društvenih promjena; upletanja svakoga u odgoj, njegovu medijsku komercijalizaciju i javnu participaciju bez potrebne suradnje. Čini se da opća kultura i opće obrazovanje ostaju primarna zadaća suvremene škole, na koje se brzo i fleksibilno mogu nadograđivati sve te nagle znanstvene i tehnološke promjene kojima smo sve više izloženi,

Unatoč svemu, ne treba odustati i izgubiti profesionalni optimizam. Još je Herbart, kao utemeljitelj znanstvene pedagogije, ali i kao toliko spominjani (i kritizirani) zastupnik formalnih nastavnih stupnjeva, uz znatan broj svojih sljedbenika širom Eu-

rope pa i Hrvatske u tridesetim godinama prošloga stoljeća, tražio da nastava razvija mnogostruke interese učenika, opća znanja i pritom bude etična. Nastava mora služiti, kaže on, moralnom odgoju, duhovnoj kreposti i slobodi. Danas nam je ponovno, i višestruko, čini se, potreban davni Matičevićev uzvik „Herbart redivivus” upravo zbog toga što se nastava sve više svodi samo na svoju kognitivnu stranu, na poučavanje brojnih činjenica i sadržaja koji ne mare za njezinu emocionalnu i socijalnu dimenziju. A koga je još samo „znanje bez karaktera” pripremilo za stvarni život?! Odgoj je, kaže se, u krizi, a sama je kriza olako spominjana riječ prilično katastrofična značenja koja jasno ukazuje na složenost teškoća u nekom području života i rada.

Na odgoj se najvećma gleda iz svakodnevice. Najviše se uočavaju pojave i događanja što svojom bizarnošću ispunjavaju tzv. crne kronike dnevnih novina. Još više je, međutim, onih odgojnih problema koje roditelji i učitelji stalno zapažaju i proživljavaju. Od povremenih i sve stalnijih neizvršavanja školskih obveza i dužnosti, preko nedolična odnosa prema okolini (u školi, obitelji, slobodnom vremenu), asocijalnog ponašanja, pa do delinkventnog počinjenja različitih kaznenih djela. Široka lepeza poremećaja u ponašanju koja ide od malih „dječjih psina”, preko simboličkog nasilja do tjelesne agresivnosti. Zapažanja ovih „malih” neželjenih pojava na toj razini mogla bi nas, kolikogod uznemiravajuća bila, zadržati tek na površini stvari. Odgovore, naime, treba tražiti mnogo dublje – u stanju javne i društvene svijesti, čak u antropološkom i filozofskom poimanju čovjeka, njegovim duhovnim, moralnim te vrijednosnim dilemama i nedoumicama.

U takvu shvaćanju čovjeka, kao složenog bića podložnog vanjskim utjecajima i promjenama, ogleđa se moć i nemoć odgoja, ali i mogući odgovori na pitanje: Što je u današnjem odgoju uopće ostalo od humanističke vizije dobra čovjeka? Ili: Koje mi ideale odgojem želimo ostvariti, uvažavajući istodobno prirodu čovjeka kao individualnog bića, ali i člana socijalne zajednice? Zar je odgoj uopće moguć bez jasna cilja, normi i vrijednosti? Odgoj je uvijek proces što se organizirano zbiva i svjesno provodi sa svrhom čovjekova optimalnoga individualnog i socijalnog razvoja. Zato je danas razgovor o prevladavanju zapostavljenosti odgoja zapravo „traženje izlaza

iz metafizičke krize čovjeka” – prije svega. Time se, nažalost, naša pedagogija nedovoljno bavi i sve više udaljava od svojih filozofskih iskona.

Odgoj je središnji pojam (i praksa) pedagogije. Međutim, prati ga trajna sudbina različitih shvaćanja, tumačenja i provođenja od strane pedagoga, filozofa, sociologa, psihologa i drugih stručnjaka koji u tome participiraju. Danas je gotovo sveden na tržišnu robu, obični pragmatizam i formiranje liberalnih poduzetničkih kompetencija. Da i ne govorimo o tome što je od odgoja ostalo na sveučilišnoj razini od jedne humboldtjanske vizije humanističkoga visokoškolskog obrazovanja i kontemplativnog učenja. Gdje su, pritom, duhovne, ljudske kompetencije i „humana nekorisnost” nekih drugih znanja o životu i čovjekovu dostojanstvu? Dobru se odgoju svakodnevno suprotstavlja komercijalna sadašnjost nuđenjem i naglašavanjem materijalne korisnosti. Stoga nam se i događa to da neki misle da se odgoj može, malne, naručiti za jedno vrijeme i trenutak, umjesto da ga se smjesti u dublji sustav filozofskih kategorija i vrijednosti koje nisu efemerne naravi. Pragmatizam takva čina mogao bi se opravdati jedino kao poštovanje vrhovnog načela svakog dobrog odgoja, tj. uvažavanja individualiteta i osobnosti pojedinca kao samostalnog i odgovornog bića spram njegova socijalnog i društvenog položaja. Prema tome, odgoj ne može „proizvoditi” čovjeka samo za radno mjesto, za društvenu funkciju, za poduzetništvo ili politiku, dakle čovjeka bez osobnosti, nego biće *per se*. To je onda neinstrumentalizirana jedinka, ali ne liberalnih pedagoga ili angažiranih sociologa, a još manje ideologiziranih sljedbenika „podobnih i lojalnih”, nego ljudi visoko osviještene osobnosti i vlastite odgovornosti.

Podivljali pragmatizam i svakovrsni konzumerizam potpuno su istisnuli iz života današnjeg čovjeka čak i „humanu nekorisnost” ili tu „divnu lijenost” filozofske dokolice. Bez elementarnih znanja o životu izgubljene su mnoge vrijednosne kategorije poštovanja čovjeka kao samostalnog bića i njegova prava da živi svojim punim životom. Tek kada uspijemo odgovoriti na pitanje kako živjeti moći ćemo i odgoj približiti njegovu smislu, tj. pripremiti čovjeka za život, a ne za funkciju; ili, još manje, samo za korisna građanina kompetitivne svakodnevice pune tek sočnih fraza o društvu znanja, menadžerskim

sposobnostima, poduzetničkim kompetencijama i sl., umjesto estetskih, moralnih i socijalnih vrijednosti. Zato odgoj i nije, kako to neki misle, podmećući školi i profesionalnim odgajateljima „kukavičje jaje” funkcionalne neučinkovitosti, samo pedagoško pitanje, nego „metafizička kriza iskonske ideje čovjeka”, koju treba što je više moguće vratiti njezinu prirodnom razvoju i tijeku.

Te vlastite zaborave uočila je dobro i humanistička psihologija druge polovice 20. stoljeća, uviđajući svoje freudovske, biheviorističke i druge jednostranosti psihometrijskog poimanja čovjeka, stavljajući sada naglasak na ukupnu složenost njegova bića prije svega individualnu i socijalnu dimenziju odnosa prema okolini u sučeljavanju s okrutnom birokracijom. Izgradnja identiteta postaje središnji pojam osobnog samopouzdanja i samopoštovanja od „egzistencijalne važnosti” (Bauman). Na tragu Rogersove slobodoumne filozofije (i socijalne psihologije) razvija se poimanje čovjeka postmodernizma kao središta osobnih i društvenih promjena na koje se izvana može utjecati. Pesimizam nije, dakle, zahvatio znanosti kojima je čovjek središte bavljenja, nego je upozorio da se i dalje trebamo držati u skladu s vjerom u odgoj, socijalizaciju i inkulturaciju.

Može li onda današnja škola odgovoriti takvim izazovima i traženjima? U kurikulumu suvremene nastave prevladava obrazovni materijalizam i didaktički pozitivizam u formi pretrpanih nastavnih programa te brojnih nastavnih sredstava i materijala koji se koriste gotovo isključivo za postizanje što boljeg položaja na „kvalifikacijskoj ljestvici” osposobljavanja za zvanje, ali ne i za odgajanje. Odgoj je prepušten društvenim mrežama i zabavnim festivalima, a oni svojim nesmiljenim interesima ne mare za čovjekovo iskonsko socijalno biće. Umire li zapravo današnji čovjek zbog umrežene statističke brige za njega? Razgovori i druženja s robotima te prijateljstva s medijima lako će se okrenuti protiv čovjeka ako mu odgojem ne usadimo kulturne mehanizme otpornosti, samokontrole, selektivnosti i humane odgovornosti.

Svakodnevne dileme „običnih učitelja” sve se više vrte oko pitanja: što ja uopće smijem činiti protiv masovne poplave medijskih utjecaja, komercijalnih reklama i jednog malograđanskog odgojnog mentaliteta kao i mentaliteta koji se nameće kao uzor

estradnog stila života suvremenog čovjeka. Ne čudi stoga što im se, čak i od nekih pedagoga, namjenjuje sportska zadaća „trenera” pojedinih vještina, osobito u poplavi ponuda komercijaliziranih izvanškolskih aktivnosti. Pa i roditelji su, dapače, vrlo zbunjeni svim ovim zbivanjima. Pedagoška bi nam poruka ipak mogla biti: Držimo se mi ipak čvrsto djeteta i čovjeka!

Današnji je odgoj vrlo složen, zahtjevan i odgovoran. Njemu se, naime, sve više izvana nameće načelo prilagođavanja na društvo tržišnog modela funkcioniranja kao jedino poželjno ponašanje. Sve je drugo u sustavu društvenog vrednovanja jednako nepoželjno kao „nostalgija” za nečim i(ili) „terorizam” protiv postojećeg. Moral je zamijenjen učinkovitošću koja se mjeri svakim mogućim preciznostima, kao da je čovjek stvarno homometrijsko biće i ništa više. Zato oni koji suvremeni školski kurikulum gledaju kroz teoriju znanstveno-akademske egzaktnosti uvažavaju samo nastavu koja je prezasićena morem činjenica i što većom količinom nastavnih sadržaja, a didaktički organizirana, i izvođenja, tako da dominira učenje, poučavanje i „prenošenje” znanja, kao svojevrсни animalni dril, ne mareći pritom može li učenik sve to uopće pratiti – sve usvojiti sigurno nikako – a najmanje socijalizirati i interiorizirati (Piaget) u službi svoga osobnog (humanog) ponašanja i javne primjene. A i duhovna je moć negdje drugdje, nego što se obično misli, pa kako onda prevladati sve te „suodgajateljske utjecaje”, „skrivenne kurikule” i „tajne oblike učenja i nastave”?

Školski obzidi pred ovim pojavama sigurno nisu izlazi, već treba tražiti načine kako da škola postane otvorena ustanova širom otkučenih vrata; ustanova odgojno-socijalnog i humano-kreativnoga bića koja će prirodne i školske, vanjske i unutarnje oblike razvoja i učenja dovesti u partnerski, su-odgovorni i učeniku prijateljski odnos, a nastavu što je više moguće pretvoriti u organizirani proces aktivnog stjecanja znanja. Na znanstvenom se pak planu treba ozbiljno oduprijeti „konformističkoj pedagogiji” koja se između stvaralaštva i prilagođavanja redovito priklanja (i dodvorava) ovom posljednjem. Nije, valjda, ideal dobro odgojena čovjeka neko empirijski i statistički prosječno biće plitke psihometrije, nego oslobođeni individualitet svakoga pojedinca, koji će na tragu višestrukih pretpostavki – inteligencija (Gar-



dner) najbolje iskazati svoje osobne i samostalne potencijale te biti zadovoljan i sretan član zajednice. Ono što je pojedinac u kvantitativnom smislu nije svakako čovjek kojega želimo u filozofskom, odgojnom i humanitičkom pogledu. Svako neetičko poimanje čovjeka pretvara proces odgoja u terapijsko djelovanje i „ispravljanje krivih Drina” jer dopušta da uopće dođe do nužnih korektivnih mjera.

Kako je doista danas u školi moguće odgajati kada razoreni sustav vrijednosti ostavlja mogućnost svemu i svakomu da djeci i mladima nameće neke svoje interese, stilove ponašanja i loše primjere identifikacije. Svatko se školi i nastavnicima u njihovu profesionalnom radu ima pravo nametati kao pedagoški arbitar i „skriveni partner” kojega treba, valjda, uvažavati, a učenici, gubeći osnovne norme pristojna ponašanja, nasrću na svoje učitelje svakodnevno verbalno, simbolički i tjelesno. Ne čudi onda niti to što je ovim „postmodernim klincima” sve dopušteno i oprošteno i stavljeno u koš „građanskih prava i sloboda” bez obzira na to što je ovdje očevidno riječ o nasilju.

Jednako tako vlada odgojna smetenost i pomutnja u roditelja koji danas u najvećem broju slučajeva i sami žive u „sukobu svjetova” naglih društvenih i tehničkih promjena, demokratskih stilova javnoga života i svakojakih kriza koje su zahvatile svakodnevno življenje. Oduvijek su obitelj i škola bile glavne odgojne zajednice i primarni činitelji socijalizacije. Danas se, međutim, javlja toliko suodgajatelja da je vrlo teško uskladiti pluralizam svih tih utjecaja, a najmanje postići međusobno razumijevanje vrlo različitih i često suprotstavljenih interesa. Djeca i mladi su primamni svakoj komercijalizaciji koja agresivno i bez odgovornosti zapljuskuje svaku obitelj i školu. Iz nastave priličnog broja školskih predmeta istisnuti su odgojni sadržaji, a učitelji kao da se plaše odvojiti nešto spontana vremena za razgovor, druženje i prijateljstvo s djecom.

Kurikulumska perspektiva školskoga rada otvara mogućnosti upravo oslobađanju učitelja od te obrazovno-pragmatičke sputanosti i kontrole i pruža prigodu za unošenje u njezino „svakodnevno biće” (Pivac) više slobode, fleksibilnosti, otvorenosti i primjerenosti sadržaja i načina rada prirodnom razvoju djece i mladih. Čini se da su i učitelji još odveć sputani samoregulatoračkom paradigmatom slijepog drža-

nja za „propisani” plan i program te udžbenik koji ga slijepo slijedi. Uzalud stručni apeli, preporuke i savjetovanja koja nastoje osloboditi školu i učitelja „straha od vlasti” kada se ona još osjeća u svakom menadžmentu kao pravo iznad pedagogije. Zato takav učitelj ne uspijeva iskoračiti prema ulozi suvremenoga pedagoškog moderatora, medijatora i socijalnog integratora u profesionalnom radu, nego još uvijek slovi kao poučavatelj, prenositelj znanja i kontrolor (ocijenjivatelj) postignutog.

A što je pritom s odgojem – njega se i dalje gleda i vrednuje kroz tradicionalno školsko vladanje! Školsko je biće preozbiljno da bismo ga iz temelja mijenjali zbog svega ovoga. Svi alternativni pedagoški pokušaji uvijek su dobrodošli kao svojevrsna upozorenja i poticaji da se, osobito u odgojno-socijalnom smislu rada s učenicima, može postupati i na neki drugi način. Ali, ako kurikulumsku filozofiju shvatimo kao svrhovito putovanje malim koracima kroz odgoj i obrazovanje, izbjeći će se zamka revolucionarnih promjena i eksperimentiranja „u živo” što s ljudima nikada nije dopušteno.

## Škola i kultura

Još od vremena početne kohabitacije filozofije i pedagogije, te stjecanja znanstvene autonomije pedagogije, na našim se prostorima javilo vrlo malo ozbiljnih rasprava o odnosu pedagogije i kulture. Istina, pod utjecajem njemačkih filozofa i pedagoga u nekoliko prvih desetljeća 20. stoljeća bilo je i u nas vrlo temeljnih rasprava, prije svih F. Markovića, S. Matičevića, Gj. Arnolda, A. Bazale, a kasnije osobito P. Vuk-Pavlovića, koji su pisali o međusobnom odnosu odgoja i kulture s obzirom na svrhu, cilj i sadržaj pedagoškog djelovanja. Oni sami su, međutim, bili potaknuti tadašnjim europskim filozofskim trendovima i raspravama o duhovno-znanstvenom području kulture u društvenim oblastima života: prava, jezika, umjetnosti, morala, vjerovanja, običaja i slično. Pritom se kulturi pripisivalo „nadiindividualno značenje” u smislu združivanja prirode i duševnosti. Tako se i pedagogiju shvaćalo kao srašćivanje subjektivnog duha s objektivnim (kulturnim) dobrima.

U tadašnjem europskom prostoru dominiraju te šire svoj utjecaj na odgoj i pedagogiju s obzirom na ove teme, sve do polovice 20. stoljeća, djela

W. Diltheya, Th. Litta, E. Sprangera u kojima su glavni problemi: odnos duhovnih znanosti i kulture, sveze pedagogije i kulture, izvorišta kulturne filozofije i kulturne pedagogije, sadržaji etike u kulturi i dr. Pedagogija se temelji na kulturi, kaže Litt u svome glasovitom djelu *Pädagogik und Kultur*, shvaćajući pedagogiju kao znanost o realnom odgoju u objektivnom i metafizičkom značenju. Odgoj kao proces kulturnog stvaranja bio je glavna meta tadašnje europske pedagoške misli nastaloj na tradiciji duhovno-znanstvene filozofije i psihologije.

Spominjanje ovih filozofskih polazišta pomaže nam da danas, tek malo dublje i šire, shvatimo probleme i dileme naše školske svakodnevce, nego što ih mediji i pojedine društvene instance stalno nameću kroz efemerne te bizarne pojave i događanja kao jedinu pravu zadaću odgoja i obrazovanja. O odgoju i kulturi škole te njezinoj socijalnoj zadaći moguće je ozbiljnije govoriti tek kada zahvatimo dublja filozofska, etička i antropološka polazišta i društvenu širinu događanja, a danas i novija tehnička dostignuća i medijsku komunikaciju. Tek kada shvatimo „utemeljenost odgoja u filozofiji” (Marinković) i njegovu praktičnu uvjetovanost vanjskim objektivnim svijetom te konkretnom društvenom zadaću, možemo saznati o čemu zapravo govorimo kada u vezu dovodimo kulturu-odgoj-školu. Dakle, kada doživimo i pounutrimo novu komunikacijsku kompetenciju kao temelj jedne druge pedagogije i didaktike socijalnih odnosa u odgoju (Baacke); kada „komunikacijsku eksploziju” prihvatimo kroz interdisciplinarno tumačenje pojava što zapljuskuju današnju pedagogiju i školu tek tada ćemo shvatiti i kulturu socijalnih odnosa u školi kao odgojnu tečevinu na interkomunikacijskoj razini. Problemi koji će se tada, dakle, tumačiti međuzavisnošću, a ne samo definicijama i konstatacijama, ili ono što je rekao Cooley: „pojedinaac i društvo su blizanci, neovisan ego je iluzija”. Bez tih polazišta i refleksija, da stvari malo prizemljimo, nema ni odgajatelja niti profesionalnog pedagoga; nema nas jednako tako nikoga i svih, bez kulturne memorije i odgoja kao generacijske tečevine.

Ako kulturu gledamo na razini sažeta enciklopedijskoga pojmovnog tumačenja i sasvim praktičnog provođenja onda nam je dovoljno njezino poimanje koje, u tome pogledu, zahvaća sve što je stvori-

lo ljudsko društvo: skup tjelesnih i umnih rezultata znanosti, umjetnosti i proizvodnje u smislu tradicije, morala, običaja, vjerovanja, jezika. U civilizacijskom smislu, što se zapravo i prenosi odgojem, središnje mjesto kulture zauzimaju prosvjećenost, izobraženost, očovječenost, moralnost, odgojenost, uljuđenost – sve do vrlo banalna shvaćanja svakodnevnosti. Ali kultura, jednako tako, može biti shvaćana i kao povijesno stvaralaštvo (naroda) iskazano kroz materijalne i duhovne dosege, proizvodnju, stilove i načine rada – jednom riječju svojevrsna mudrost življenja.

Znanstvenoj pedagogiji i odgojnoj praksi to je jasna poruka, temeljena na kurikulumskoj teoriji fleksibilno postavljene organizacije školskoga rada, naime potrebi da se obrazovanje okrene izgradnji opće kulture kao temeljnog polazišta za nadogradnju mnogobrojnih i brzih znanstvenih i tehničkih promjena, koje čovjek u svom životnom i radnom vijeku treba brzo usvajati i nadograđivati na sustavno školovanje, mijenjajući i napuštajući pritom sve što (brzo) zastarijeva i otežava aktualno funkcioniranje. Stoga jezgrovni obrazovni kurikulumi moraju biti tako strukturirani da odražavaju kristaliziranu nacionalnu kulturu, temeljna opća znanja, nova znanstvena dostignuća iz svih glavnih područja znanosti i kulture. Njega trebaju slijediti i nadopunjavati različiti diferencijalni kurikulumske sadržaji koji će zadovoljiti individualne interese, sklonosti, potrebe i sposobnosti pojedinaca da, u skladu sa svojim posebnim mogućnostima, ostvare svoja funkcionalna i profesionalna usmjerenja. Prerana pritom uključivanja mladih u „svijet rada” čine od njih fahidiote, a osobito u današnje vrijeme nezamislivo naglih mijena i preokreta, koje na taj način samo zarobljavaju kreativni duh koji inače prirodno postoji u svakom pojedincu.

Univerzalno poimanje kulture ne treba sprječavati uočavanje vremenskih i sadržajnih razlika, onako kako ih je u svojim razvojnim modelima opisao G. Hofstede, a koji pedagoški mogu poslužiti u svrhu shvaćanja i razlikovanja odgoja, socijalizacije i inkulturacije kao procesa formiranja čovjekove osobnosti. U svom pragmatičko-analitičkom pristupu on prvi model veže za 18. i dio 19. stoljeća u kojem se kultura identificira s civilizacijskim dostignućima u području umjetnosti, znanosti, filozofije,

teologije, jednom riječju: kulturi kao najvišem dostignuću duha i stvaralačke uzvišenosti u apsolutističkom, aristokratskom i gotovo kolonijalističkom smislu. Ali već stoljeće kasnije kultura se manifestira kao populistička praksa životne svakodnevice ljudi – od narodnih običaja, izrade uporabnih predmeta do stilova života lokalnih zajednica. Kultura služi svima, sve kulture su jednakovrijedne i ne služe samo odabranima. Svi, međutim, ne mogu baš uživati u tome jer im životne okolnosti ograničavaju mogućnost kulturnog življenja, bacaju ih na margine svakodnevnog preživljavanja. Postkolonijalno shvaćanje kulture, koje se kao praksa i teorijsko-metodološki model osobito manifestira u prvoj polovici 20. stoljeća, ali stvarno tek na njegovu kraju pojavom postmoderne, kao otvorene „teorije svega” (Wilber), razgrađuje tradicionalno, standardno, normirano, programirano, propisano i uopće dihotomno: civilizirano – necivilizirano; društveno – prirodno; duhovno – materijalno. Svijet je otvorena pluralna kulturna scena pri čemu se brišu svi mogući prefiksi ispred riječi kultura (sub-kultura, kontra-kultura i sl.), a inter-kulturno postaje poželjan među-dijalog jednakovrijednosti u smislu uvažavanja, primanja, davanja, prihvaćanja i aktivnog toleriranja različitosti. Ovdje kultura više ne ističe samo simboličke sadržaje kao što su: jezik, teritorij, nacija, religija, povijest, običaji, rituali, i drugo – jer to je neupitni doseg i građansko pravo svakoga pojedinca i zajednice; većine i manjine.

Postmodernu, demokratsku i globalnu kulturu čine: stavovi, ponašanja, distance, prihvaćanja, hijerarhija, egalitarizacija, individualno, zajedničko, tolerancija, solidarnost, snošljivost, jednakopravnost, muževnost, ženstvenost i ostale stečevine građanskih društava. Kultura je i poslovanje (menadžerska), komunikacija i kompetencija. Ovdje je zapravo riječ o tome kako shvaćamo kulturu kroz procese i prihvaćanja čovjeka kao individualno-stvaralačkog i socijalno-integrativnog bića. Ako se sve ovo zna i prihvati kao polazište pedagoške prakse možemo očekivati da kultura škole, utemeljena na takvim odnosima, može biti djelotvorna i opći kurikulumski okvir njezina humanističkog lika. Onda ćemo se donekle približiti izvornom značenju riječi *shole*, ovdje već spominjano, kao perivoju slobodnog učenja, stjecanja kulture i međusobno toleran-

tnog komuniciranja. Tada će i kultura škole, danas inače frekventni pojam i termin u suvremenoj pedagogiji, doista biti cjelokupno ozračje koje vlada u njoj – od ustroja, preko aktivnih partnerskih odnosa sudionika u nastavi, do samostalnog i odgovornog ponašanja – činiti onaj istinski etos njezina postojanja. S druge strane, shvaćanje kulture škole kao mogućnosti stvaralačkog i kreativnog ponašanja učenika i učitelja u njoj, stavlja u prvi plan potrebu za jednom novom „didaktikom komunikacija” (Baacke) i tome primjerenoj uporabi suvremenih medija. Te unutrašnje (pod)kulture škole, koje sačinjavaju odgojno-obrazovna područja, nastavni predmeti, stilovi, načini rada i ponašanja svih sudionika tih procesa tek u pedagoškoj simbiozi mogu činiti željeno kulturno i socijalno biće škole.

## Socijalno kao moda

Otkad su u našoj školi zaredali međuodnosni problemi glavnih čimbenika odgoja i obrazovanja u njoj, pa još nakon što mediji među udarne vijesti stave da su se „dva klinca na školskom dvorištu malo pokrškala” pojačao se interes javnosti za socijalne probleme odgoja i obrazovanja. Svatko se pritom drži kompetentnim o tome prosuđivati; optužbe pljušte sa svih strana; najčešće na nastavnike i školu, naravno i resorno Ministarstvo obrazovanja, pa i „novu hrvatsku državu” u cjelini. Nisu možda ti optužitelji čak niti u krivu, ali način kako se sve to opaža, interpretira, predlažu mjere i očekuju brza rješenja školskih i ukupnih socijalnih problema, doista je tek na razini bizarnih pojavnosti, ali ne sigurno i dubine shvaćanja, razumijevanja i rješavanja toga, inače za odgoj, obrazovanje i školu vrlo složena fenomena. Mi još uvijek, naime, socijalno držimo samaritanskom ili među-odnosnom kategorijom umjesto komunikacijskim kompetencijama. Tako onda, nažalost, nedovoljno ozbiljno i kvalitetno prilazimo socijalnom biću pojedinca i škole u cjelini.

Ne mogu se, osim toga, ove pojave nikako izuzeti izvan naših društveno-tranzicijskih i razvojnih teškoća; kulturnog i političkog nasljeđa; pojedinačnog shvaćanja demokratskih sloboda; herojske faze naše kapitalizacije (privatizacije) te domoljubnih zasluga pojedinih društvenih skupina i pojedinaca. Tu su svakako i šira svjetska globalizacijska kretanja kao

i gospodarske krize, ali iznad svega, za odgoj osobito važan, sustav vrijednosti koji se preko noći urušio i razorio socijalnu interakciju između relativno nezavisnih, ali simbiotski povezanih zajednica poput obitelji, škole, crkve, države, naroda.

S druge strane, diferencirane odgojno-socijalne strukture kao što su masovni mediji, nove tehnologije, društvene mreže, kulturna scena mladih i nezavisne udruge istomišljenika ostali su izvan odgojne odgovornosti i bilo kakve koordiniranosti. Time se samo pokazuje kako socijalna komunikacija koja proizlazi iz društvenih položaja i funkcija pojedinih čimbenika nije identična pedagoškoj, što onda posve otežava odgojno-obrazovni rad i svodi ga u priličnoj mjeri na individualno djelovanje unutar intrakomunikacijskog polja socijalizacije kao nastojanja za samostalnošću, (socijalnom) zrelošću, suradništvu, individualnoj autonomiji i samopotvrđivanju. Stoga i ne čudi što učenici koji se osjećaju isključenima iz socijalno-komunikacijske strukture škole – svedeni samo na učeća bića – zapravo i nemaju motivacije za zajednički školski život. U tome se upravo očitava važnost socijalne komunikacije kao „nadkategorije ljudskoga života” u odnosu prema sustavnoj teoriji društva Luhmanna u kojoj četiri glavne društvene strukture posjeduju svoje noseće vrijednosti: znanost – istinu, obitelj – ljubav, gospodarstvo – novac, politika – moć. Tek socijalna intra (emancipacijska) – komunikacija pojedinca može biti temelj inter(socijalizacijske) – komunikacije shvaćene kao vrijednosno biće škole.

U čovjekovoj je prirodi posjedovanje individualno-komunikacijskih kompetencija kao sposobnosti da stvara i prima niz neovisnih i neograničenih podražaja i socijalnih reakcija na vanjski svijet verbalne i neverbalne naravi na tragu Watzlawickova aksioma „ne može se ne komunicirati”. Iz toga je onda sasvim razvidna poruka svakom pedagoškom činu – na bilo kojoj razini i bilo kakvoj istanci čovjekova života – odgoj, obrazovanje, socijalizacija i inkulturacija trajne su kategorije tzv. cjeloživotnog učenja. U takvu poimanju socijalnog habitusa čovjeka ogleda se nužnost i mogućnost da se promijeni slika škole i kompetencija glavnih protagonista njezina rada: učenika, učitelja, roditelja, medija. Pritom se polazi od temeljnih načela svake dobre komunikacije: permanentnosti odnosa, međupovezanosti

čimbenika, trajnosti i čvrstoći veza, ekonomičnosti komunikacija, institucionalizaciji procesa, stvaranju pravila i očekivanja u odnosima, sadržajima i emocijama, čimbenicima ometanja, potrebi kontrole ponašanja i, danas osobito aktualnom, konzumerizmu kao namjernom i ciljanom instrumentalizmu komunikacije (Baacke).

Ovako strukturirane sastavnice međudržavnih veza u procesu pedagoške interakcije u školi nemoguće je homogenizirati bez uvažavanja relativne neovisnosti drugih „skrivenih kurikuluma” kao socijalno-autonomnih sustava koji samostalno određuju svoje odnose i utjecaje. Taj, dakle, utjecaj „diferencirane sistematske strukture” jest područje modernoga funkcionalnog odgoja koji suvremena pedagogija treba uzeti kao polje svoje profesionalne odgovornosti. Misli se pritom na različite stilove ponašanja on-line mladeži, korištenje mas-medija u slobodnom vremenu, subkluturnu scenu, vrijednosno-društvenu orijentaciju i slično. U „pedagogizaciji” ove scene očrtava se tako mogućnost da škola utječe na socijalne, kognitivne i emocionalne kompetencije kao svoja ishodna postignuća, a ne da se povlači u stare okvire učenje, poučavanja i „prenošenja znanja”. Suvremena škola i nastava su poligoni aktivnog stjecanja znanja, ali ne samo profesionalno-poduzetničke naravi nego i humanističko-socijalno odgojivosti. Ograničavanje samo na bilo koju sastavnicu toga procesa otežava razumijevanje jedne otvorene, slobodne i demokratske komunikacije kao pretpostavke izgradnje „kritičkog građanina” bez obzira na to što se pedagoške i društvene komunikacije razlikuju u svojoj izvedbi.

Pedagoški, naime, ciljevi socijalne komunikacije i kompetencije koji se odveć usmjeravaju, od strane obrazovne politike i roditeljske strategije, prema individualizmu (nažalost ne i odgoju individualiteta), osobnoj autonomiji i samostalnosti, nedovoljno njeguju su-radništvo, partenrstvo, su-odgovornost kao mikrosociološke fenomene inkluzivne i interkulturene pedagogije. Zato i toliki raskorak u životnoj zbilji između osobnog i javnog; poduzetničkog i humanističkog; slobodnog i kontroliranog; duhovnog i materijalnog; poželjnog i ostvarenog; komformističkog i kreativnog. Jednom riječju: odgoj u svome najširem smislu treba zahvatiti socijalnu strukturu ljudskog doživljaja i djelovanja iz perspektive me-



đuzavisnosti i pomaganja kao svojevrzne pedagogije prijateljstava. Svaka je odgojivost pojedinca istodobno i odgoj kao čin socijalnog kultiviranja i komuniciranja koji suvremena škola treba uzimati kao načelo, praksu i kulturu svoga djelovanja.

Socijalni oblici i sadržaji nastave u školi ključno su pitanje suvremene didaktike. Opće je poznato da samo visoka unutarnja motivacija pomaže da se učenici osjećaju uključeni u zajednički školski život, a ne samo kao poticaj za vlastiti bolji uspjeh. Stoga je od velike važnosti kakvim se metodičkim načinima rada služi svaki učitelj. Svakako će demokratski i socijalno-integrativni način komunikacije koje primjenjuje nastavnik u radu i ophođenju s učenicima pridonijeti povoljnijem školskom, razrednom i nastavnom ozračju, makar će katkad autoritarni i autokratski stil vođenja pokazivati učinkovitije rezultate učenja. Takvo prilagođavajuće učenje iz straha, zbog konformizma i osobno-individualnih postignuća pokazat će se kad-tad uzrokom teškoća u privikavanju na život u bilo kojoj vrsti socijalne zajednice i jedne metakomunikacije u svijetu suvremenih medija.

Zato kurikulumska perspektiva škole, kao „svrhovito putovanje malim koracima”, nikada ne smije izgubiti iz vida učenika. Često spominjana socijalna kompetencija kao interaktivni proces ima i druge svoje bitne sastavnice koje se aktivno odnose prema društvenim vrijednostima: interpersonalne vještine, prosocijalno ponašanje u okolini, sposobnost dono-

šenja odluka (samokontrola), razumijevanje drugih te osobno samopouzdanje. Škola i učitelji trebaju znati da je učeniku u određenim razdobljima njegova života potrebna različita pomoć, razumijevanje i podrška okoline kao svojevrсна strategija socijalne potpore. U tome smislu i školski kurikulum treba štititi učenike tako da oni mogu utjecati na odvijanje procesa učenja, a ne da to umjesto njih čine prosvjetna birokracija ili akademsko-predmetni egoisti. Kurikulum ipak nije „paket znanja” koje treba ponijeti iz škole, nego i način kako s tim blagom znati živjeti.

Moderni učenici su kreatori u čemu im osobito pomaže nova komunikacijska tehnika pa je prigoda sjetiti se vrhovnog načela pedagogije Marije Montessori: „Pomozi mi da to učinim sam”, koje bi današnji učenici mogli iskazati „učim radeći, stječem iskustvo čineći”. Kako će se na tragu suvremenih socijalnih i društvenih mreža stvarati dinamična pedagoška zajednica učenja izazov je socijalnom, kulturnom, komunikacijskom i didaktičkom biću škole koje sigurno već danas traže reorganizaciju odgojno-obrazovnih i školskih sustava. Vraćamo li se time iz školskih utvrda i velebnih zgrada ponovno na otvorene trgove i perivoje dokoličarskog učenja i raspravljanja o životu preko mrežnih foruma interneta, twittera, facebooka – toga medijskog djetinjstva i adolescencije – manje je važno za socijalni smisao školskih komunikacija pa makar i simbolično.

## Literatura

- Baacke, D. (1975), *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa Verlag.
- Bauman, Z. (2009), *Postmoderna etika*. Zagreb: Sintagma.
- Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Cifrić, I. (2000), *Moderno društvo i svjetski etos*. Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo.
- Cooley, Ch. (1956), *Social organization*. Glencoe, Ill.
- Dietz, H. (1975), *Schule und Subkultur*. Stuttgart: Seewald Verlag.
- Duke, L.D. (1990), *Teeching: An Introduction*. New York: McGraw-Hill Publishing.
- Hacker, H. (1979), *Elemente des Curriculums*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Hofstede, G. (1991), *Cultures and Organizations*. McGraw-Hill International.
- Hollins, E.R. (2009), *Culture in school learning*. New York: Routledge.
- Jaspers, K. (1977), *Was ist Erziehung?* München/Zürich: Piper Verlag.
- Kalanj, R. (1994), *Moderno društvo i izazovi razvoja*. Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo.
- Katunarić, V. (1996), *Tri lica kulture*. Društvena istraživanja, vol. V, br. 25-26.
- Marinković, J. (1981), *Utemeljenost odgoja u filozofiji*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marsh, Colin J. (2004), *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: RoutledgeFalmer.
- Pivac, J. (2009), *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Previšić, V. (ur.) (2007), *KURIKULUM: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.
- Russ, W. (1973), *Geschichte der Pädagogik*. BadHeilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Tillmann, K.J. (1994), *Teorije škole*. Zagreb: Educa.